Área de Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano

Carrera de Comunicación Social

Educar es una de las labores más complejas, intensas y, a la vez, más maravillosas que puede acometer una persona. Ser docente es una tarea ilusionante. En un mundo en el que la información es cada vez más importante por la rapidez con que se produce y consume, la variedad de recursos con que se difunde constituye un reto en el papel de los educadores y educadoras. La educación para la comunicación, a través de los nuevos medios, requiere de habilidades y estrategias específicas e implica prácticas innovadoras. Este texto ofrece claves para desarrollar la competencia mediática necesaria para entender, usar y comunicar en el entorno digital. Desde el concepto de competencia mediática y la escuela prosumidora se muestran experiencias y planteamientos en distintos niveles educativos y contextos curriculares que ofrecen pistas para educar a la ciudadanía. Esta alfabetización aúna la perspectiva de la experiencia de docente receptor y consumidor, atendiendo a la recepción crítica de la información, la selección y administración de la misma, el reconocimiento de valores e ideologías y la gestión emocional, junto a la elaboración y creación de contenidos.











ISBN 978-9978-10-298-5

Rosa García-Ruiz / Amor Pérez-Rodríguez / Angel Torres

Educar para los nuevos Medios

Educar para los nuevos Medios

Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital

Rosa García-Ruiz / Amor Pérez-Rodríguez / Angel Torres
Editores

Universidad Politécnica Salesiana

Educar para los nuevos Medios

Claves para el desarrollo de la competencia
mediática en el entorno digital

Rosa García-Ruiz, Amor Pérez-Rodríguez y Ángel Torres
Editores

Educar para los nuevos Medios

Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital



2018

EDUCAR PARA LOS NUEVOS MEDIOS
Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital

1ra edición:	Universidad Politécnica Salesiana Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Cuenca-Ecuador Casilla: 2074 P.B.X. (+593 7) 2050000 Fax: (+593 7) 4 088958 e-mail: rpublicas@ups.edu.ec www.ups.edu.ec
	Área de Ciencias Sociales y del Comportamiento Humano CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL
Derechos de autor:	053321
ISBN:	978-9978-10-298-5
Edición, diseño, diagramación e impresión	Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador
Tiraje:	300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2018

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Ni silencio, ni griterío. Un proyecto de aula en torno a la comunicación no verbal y paraverbal en la producción audiovisual

Michel Santiago del Pino
Universidad de Cádiz

Abriendo puertas

El uso de audiovisuales en la Educación Mediática de niños y adolescentes es un modelo emergente en Europa a través de los 'talleres mediáticos del prosumidor educomunicativo', como se constata en el estudio *Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo* (Aguaded y Urbano, 2014). Este estudio señala además que los medios, y sobre todo la televisión como medio de mayor importancia e influencia, se deberían comprender "desde dentro" y destaca:

> La enseñanza prosumidora televisiva transmite valores necesarios en los niños, muestra efectividad a partir de la educación primaria, la cual es una etapa excelente dado el desarrollo cognitivo del menor; incrementando la complejidad de las actividades en educación secundaria, bachillerato y superiores. (Aguaded y Urbano, 2014, p. 34).

Por su parte, los currículos actuales españoles, no solo no contemplan la competencia mediática, sino que los sistemas educativos han basado históricamente la transmisión del conocimiento en los textos escritos, abandonando la comunicación oral casi en su totalidad y los lenguajes silenciosos por completo.

> No se trata sólo de que la gente hable entre sí sin utilizar palabras, sino que hay un universo completo de comportamiento que está sin explorar, sin examinar y que en gran medida se da por supuesto. Funciona aparte del conocimiento consciente y en yuxtaposición a las palabras (…) Debemos acostumbrarnos también al hecho de que los mensajes puedan significar una cosa al nivel de la palabra y comunicar algunas veces algo muy distinto a otro nivel (Hall, 1981, pp. 7-8).

Desde que científicos como el antropólogo Edward Hall o el sociólogo Ervin Goffman (1922-1982), padre del interaccionismo simbólico, publicaran sus estudios, la investigación acerca de los lenguajes no verbales y paraverbales ha avanzado desde las ciencias del comportamiento en diversos terrenos, desde la comunicación intercultural a la interpretación dramática y artística, y otros tantos muy útiles a la Educación Mediática. Pero, además, han sido muy aprovechados por la comunicación política y el marketing comercial ya desde comienzos del siglo XX, llegando en la actualidad a unas cotas de uso en torno al 85% y en casos hasta el 100% para la transmisión de sus mensajes: "Donde sí han generado cambios los hallazgos de la neurociencia en torno al funcionamiento de la mente humana y, sobre todo, en torno al modo de operar del cerebro emocional (Damasio, 2005; LeDoux, 1999; Iacoboni, 2009; Morgado, 2006; Carter, 2002) ha sido en las estrategias de persuasión y de seducción a las que recurren los profesionales de la comunicación publicitaria" (citados por Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013, p. 130). Y, sin duda, la comunicación no verbal juega un papel determinante en la elaboración de los contenidos mediáticos audiovisuales en general, en los que cada plano obedece a una intención predeterminada.

Esta propuesta pretende iniciar un camino para desentrañar en los contenidos audiovisuales ese rico y vasto caleidoscopio sin palabras que conforman los significados explícitos y los subyacentes, los transmitidos por códigos culturales desconocidos y los reforzadores de los propios ya interiorizados, los creados para perturbar nuestras emociones o buscar su complicidad, los que vierten los escenarios y encuadres elegidos, y los traídos por los contextos inmediatos y los asociados, y

hasta los escondidos en mensajes subliminales o derivados de la inercia cultural del medio o de los emisores… y también aquellos significados que la historia y las teorías de la comunicación han desvelado ocultos en la intención de los agentes implicados en la estructura emisora, desde la mera decisión del seleccionador de información, sea éste periodista, editor, pagador o ciudadano productor, hasta la imposición de orientación o sesgo desde la línea o intereses editoriales.

Desde esta perspectiva, creemos que el valor del aprendizaje no reside tanto en la retención de los resultados como en la práctica de activar y enriquecer los mecanismos mentales del ejercicio analítico, desde la recepción a la producción de contenidos. Por ello, consideramos que una única actividad no es suficiente para hacer músculo y que el músculo recuerde en este novedoso territorio, y hemos optado por diseñar un proyecto de aula, que se desarrolle a lo largo del curso con tres actividades teórico-prosumidoras centrales, que permitan observar de frente nuestra capacidad perceptiva de los mensajes no verbales, con el fin de lograr que nuestros modelos y patrones ideológicos, nuestras actitudes cargadas de prejuicios se desbloqueen y ganen la flexibilidad suficiente como para mirar desde diferentes ojos la realidad mediática que se nos presenta y que las mediaciones ajenas y propias no nos engañen del todo a la hora de pensar como prosumidores.

A estos propósitos se añaden los temas seleccionados para las tres actividades —análisis de representaciones, tratamiento del acoso, y el género en la publicidad—, acometidos transversalmente desde una perspectiva intercultural amplia. A través de ellos anclamos nuestro proyecto en el enfoque basado en los Derechos Humanos que fundamenta el currículum de formación de profesorado propuesto por la UNESCO (Wilson *et al.*, 2011), a partir del consenso de expertos a nivel mundial, y que consideramos fundamental para la formación de una ciudadanía activa en la construcción y mejora de las sociedades democráticas.

¿Hacia dónde vamos?

De acuerdo con Aguaded y Urbano (2014, p. 34), el programa de actividades aquí planteado puede ser adecuado para alumnado de cualquier edad, con las necesarias adaptaciones. Las temáticas propuestas pueden ser muy idóneas a partir de 5º y 6º de primaria (10-12 años), cursos en los que podría prevenir el acoso entre iguales y avanzar en el conocimiento del tratamiento del género en los medios; y para el alumnado de 1º o 2ª de Secundaria (12-14 años), franja señalada por las estadísticas como la edad con la incidencia de conflictos de convivencia más elevada. Se considera un grupo con 28-32 estudiantes de media. Si se cuenta con dos grupos por curso, las actividades se duplican.

De acuerdo a lo expuesto, los *objetivos generales* de este proyecto intentarán atender a:

- El desarrollo de habilidades en el análisis crítico del discurso audiovisual.
- Ofrecer oportunidades para aprender, fácil y lúdicamente, a través de la experimentación y la práctica de la creación audiovisual.
- Aproximar el conocimiento de los lenguajes y códigos audiovisuales.
- Hacer conscientes del peso de las emociones transmitidas por los medios en la percepción, la opinión y la toma de decisiones de las audiencias.
- La construcción de actitudes positivas, a través de la ruptura de estereotipos y prejuicios frente a otras culturas, estilos de vida o géneros.
- La reelaboración del autoconcepto, en función de las capacidades puestas en acción.
- Despertar nuevos intereses y expectativas personales como prosumidores, ante las diferentes posibilidades creativas que ofrece la competencia mediática (investigadoras, literarias, artísticas, técnicas, digitales, etc.).
- La adquisición de los procedimientos adecuados para el desarrollo del debate y el trabajo cooperativo entre iguales: observación

del turno de palabra, incremento de la capacidad de escucha, respeto a la opinión ajena, elaboración de conclusiones y toma de decisiones de forma participativa y consensuada.

El proyecto se extiende a lo largo de un curso completo y se divide en tres actividades, una por trimestre, cada una de las cuales aborda el análisis de unos elementos diferentes de la comunicación no verbal y paraverbal. El propósito es que este análisis se interiorice a través de la reflexión, del debate, de la producción, la distribución y la exhibición-visionado de doce videoclips, con formato de píldora de 1'5 a 2 minutos, cuatro por actividad. Cada videoclip observará el mismo fenómeno representándolo desde diferentes perspectivas y enfoques y haciendo uso de las posibilidades retóricas del discurso audiovisual. La última actividad será la más breve, ya que se debe disponer de tiempo para el montaje de una edición completa con los doce videoclips, que tendrá una duración máxima de 30 minutos. Si contamos con el trabajo de dos grupos (12+12 videoclips), la comparativa de los contrastes o similitudes enriquecerán aún más los resultados. Estos documentos serán compartidos a final de curso con toda la comunidad educativa y serán los estudiantes los encargados de explicar sus hallazgos.

Objetivos específicos: en la primera actividad se trata de comprender cómo el mismo discurso verbal puede ser interpretado de modos diferentes de acuerdo a la variación de los elementos no verbales y paraverbales, cómo estos pueden ser elegidos para transmitir un significado concreto o cómo vienen determinados por culturas de grupos societarios. En la segunda actividad, es comprender y aprender a detectar el efecto de la narrativa oculta en el punto de vista desde el cual se hace el relato. En este caso se abordará el tema del acoso escolar (bullying), con un mismo asunto tratado desde cuatro puntos de vista diferentes. La tercera y última actividad abordará el tratamiento del género en los anuncios televisivos, para recrear los estereotipos más comunes desde una perspectiva humorística, que evidencie la falta de adecuación a la realidad de la imagen de mujeres y hombres en la publicidad.

¿Cómo lo hacemos?

La metodología a utilizar será el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que ha demostrado de forma suficiente su eficacia tanto en los desarrollos pedagógicos más recientes, caso de las Comunidades de Aprendizaje, como en proyectos personales de profesores comprometidos. El ABP permite a su vez la concurrencia de los métodos más útiles a la Educación Mediática como son, entre otros, los recomendados en el documento *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores* (UNESCO, 2011): análisis de las representaciones, de textos y contextual, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje cooperativo, etc. y, en general, los que coinciden con las necesarias metodologías didácticas "innovadoras".

Ya Dewey (1958) defendió el poder de la experiencia para promover conocimiento, ya que es en la interacción con el medio cuando se encuentra su verdadero significado. Y ha sido seguido por numerosos educadores (Kolb, Epstein, Itin, Chisholm, etc.) y algunos, como Freire o Kaplún, con una visión preclara de la importancia de alfabetizar en las literacidades dominantes y presentes masivamente en la vida exterior al aula. El aprendizaje experiencial:

> Ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, trasferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido. (Romero Ariza, 2010, p. 90)

Este enfoque experiencial ha sido identificado como el idóneo también en los talleres europeos de educación mediática por su capacidad para generar aprendizaje significativo.

> Si se lleva a cabo el visionado activo y continuado de contenidos apropiados, junto a la manipulación de materiales y el desarrollo del trabajo de principio a fin realizado por el propio niño, se genera un aprendizaje

de mayor interiorización, es el llamado “aprender haciendo”. (Aguaded y Urbano, 2014, p. 29).

Consideramos este proyecto asumible para un docente prosumidor, pero creemos que ofrece grandes ventajas para ser abordado por un equipo interdisciplinar, en donde la mera preparación del proyecto y el desarrollo natural de las actividades supongan el intercambio de información-formación guiada por pares. Esta segunda opción puede abrir las puertas de la educación mediática a cualquier docente, incluso a aquellos que no han tenido ocasión de adquirir las mínimas destrezas tecnológicas de forma autónoma. Otra ventaja del abordaje interdisciplinar es que se pueden distribuir tiempos y espacios de las diferentes asignaturas sin que sufran menoscabo las demandas de la programación particular de cada una de ellas. Teniendo en cuenta el número estimado de estudiantes por grupo, podríamos contar con un total de 4 equipos de rodaje (8 en el caso de 2 grupos) compuestos por 7 u 8 miembros cada uno. Por su parte, los alumnos dedicarán una hora semanal a reunirse para trabajar sobre el videoclip. Se pretende que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje de forma lúdica. Para ello, serán coparticipes en todos los procesos que intervienen en el desarrollo de las actividades de modo intenso, liderando la toma de decisiones para lograr que se apropien del proyecto. Este tipo de enseñanza “se erige como una buena oportunidad de tener éxito si se intercala el análisis crítico de la propia producción de los estudiantes, producción que emergiera del propio placer y motivación de los estudiantes” (Von, 2002, 24, citado por Aguaded y Urbano, 2014, p. 29).

¿Qué hacemos?

Tareas iniciales y comunes que vertebran el proyecto

En relación a los conocimientos teóricos, se utilizará de forma transversal la indagación de ideas previas, y preguntas relacionando la materia con los audiovisuales favoritos de los estudiantes, con el propósito de abrir la atención y conectar en la mayor medida posible con el

mundo personal de cada estudiante para traer sus intereses y percepciones a la clase.

Tareas iniciales

1. En la primera sesión se explicará a los alumnos en qué va a consistir el proyecto de forma clara, concisa y motivadora de principio a fin. Se distribuye el alumnado en cuatro equipos por clase (2 clases de 28-32 estudiantes aprox.) para la primera actividad.

2. Los equipos de rodaje: En la segunda sesión se explicará el tipo de dinámica organizativa, en la que la responsabilidad será compartida por todos los miembros de cada equipo. Se explicará y ejemplificará cómo llevar a cabo la toma de decisiones consensuadas a través de la deliberación. Se expondrá con apoyo gráfico la distribución de roles en los equipos de rodaje y su rotación en las actividades siguientes, de modo que cada estudiante intervenga en el ejercicio directo de tres funciones a lo largo del programa. El esquema destacará el apoyo colaborativo entre los miembros a las distintas funciones a desempeñar, teniendo en cuenta que las labores de dirección y producción se llevaran a cabo de forma participada. Cada equipo contará con dos mediadores, uno que se encargará de conectar con el equipo docente en caso de necesidades, dudas o problemas emergentes. El segundo mediador, entrenado previamente, intervendrá en caso de conflicto serio, capaz de bloquear el avance en el trabajo, entre miembros del grupo.

3. En la tercera sesión, se explicarán los elementos más comunes del lenguaje audiovisual, con ejemplos claros en pantalla, así como sus funciones a la hora de aportar significado. Cada estudiante habrá traído a clase una cartulina con un rectángulo recortado en su interior que reproduzca las proporciones aproximadas del encuadre del objetivo de la cámara. Con su ayuda, los alumnos comprobarán in situ los diferentes planos y ángulos, y se utilizarán una o varias sillas con ruedas (dependiendo del clima de la clase y la disponibilidad del espacio), para reproducir algunos movimientos de cámara. Se suministrarán 3 escaletas a

cada alumno y alumna: una que contendrá los elementos tradicionales completados (número de entrada, plano, ángulo, descripción, movimiento de cámara, audio, duración) a modo de ejemplo, otra escaleta semejante sin completar, más otra exclusiva para el contexto, con el fin de destacar los elementos seleccionados para transmitir significados no verbales, explicando cuáles son los contenidos que tendrán que rellenar en cada actividad, y cómo se hará a través de las decisiones que tomen entre todos. Para finalizar, se encargará a cada equipo que busque y seleccione en Internet un videoclip con un máximo de 2 minutos de duración, que guste mucho a todos los miembros para compartir con el grupo en la próxima sesión.

4. Comunicación no verbal, cuarta sesión: es el momento de abordar los conocimientos específicos implicados en el proyecto. Se suministrará a los estudiantes una guía básica sobre las características y funciones del lenguaje verbal, el no verbal y el paraverbal, y se explicarán en clase con apoyo de audiovisuales breves que pongan de manifiesto la importancia de los dos últimos. Es fácil encontrar materiales en Internet que provoquen impacto por lo desconocido del tema y porque suelen mostrar caras ocultas de acontecimientos o personajes famosos. Es recomendable indagar sobre personajes reconocibles por los niños. Se finaliza con el visionado de los 4 videos seleccionados por los equipos, identificando los contenidos explicados en la sesión.

Tareas comunes a las 3 actividades

5. El guion: Una vez asignadas las temáticas a cada equipo, se suministra una guía básica y ejemplos de guiones textuales y del uso del dibujo como herramienta de apoyo, para previsualizar los planos o la estructura del audiovisual y poder detectar problemas antes de su filmación (guion gráfico o *storyboard*). Se tendrán en cuenta las marcas del discurso paraverbal. Es preferible que el alumnado se vea inmerso cuanto antes en la tarea creativa de la forma más lúdica posible de forma que perciban la tarea asequible y divertida. Para ello, se comenzará en esa misma sesión la deliberación de los equipos de rodaje. Cuando el esquema inicial de par-

tida para el guión esté listo, se suministrará a cada equipo un cronómetro, de forma que puedan medir la duración de los diálogos, de los planos y secuencias para ajustarse a la medida del videoclip.

6. Producción: incluye las decisiones de selección de actores, de vestuario, decorados o localización de escenarios y todos los elementos no verbales que con la imaginación de los estudiantes puedan contribuir al significado global que se persigue. Se identificarán las necesidades y recursos materiales necesarios (como los Smartphone disponibles en cada equipo para el rodaje), y se solventarán en el centro o con aportes domésticos sin incurrir, a ser posible, en coste alguno. Algunas de estas decisiones se habrán tomado ya durante la elaboración del guion, pero la flexibilidad es imprescindible para el logro del objetivo.

7. Distribución: Se crea un canal en Youtube por equipo, donde se irán subiendo los audiovisuales producidos, una vez que se ha decidido el cierre de su formato para la distribución (Título, posibles cartelas explicativas o moraleja final, créditos y edición gráfica…).

Actividades

Actividad 1. Esta actividad abordará la exploración del significado de un mismo discurso verbal cuyos elementos contextuales (decorado, vestuario, tipo de planos…) son alterados de forma explícita. La primera tarea consiste en elaborar un diálogo sencillo que aborde una situación que se presente como cotidiana en el texto verbal. Se suministra un ejemplo de guion, con el fin de que comprendan bien los objetivos y su asequibilidad, pongamos por caso, la adquisición de un automóvil:

P.1. ¡Cuando salga de aquí, me voy derecho a pillar un (marca de coche)!

P.2. Sí, dicen que se pone a … km a los... Y para driftear …

P.1. Pero sobre todo, no veas como se liga. Un día, Julián me llevó en él hasta … y no me las quitaba de encima… ¡Y no nos pidieron ni la hora para entrar en …!

P.2. Con ese coche… ya me contarás

P.1 Sí,… y la percha. Es que el que lo vale Jajaja

P.2. Pero ¿no es demasiado caro?

P.1.Yo ya no tengo problema.

P.3. Todo listo. Nos vamos ya.

El alumnado en grupo acordará trabajar sobre el texto ofrecido o sobre otro de creación propia (se prefiere y se motiva a ello) que cumpla con los requisitos. En el caso del ejemplo, se harían cuatro versiones, cuyos personajes reproducirán estereotipos muy marcados y reconocibles, por ejemplo: delincuentes, snobs (se explicará el perfil a partir del diccionario), mujeres jóvenes vestidas de fiesta y hombres de luto. Se complementarán dos a dos: delincuentes y snobs mantendrán exactamente los mismas rasgos paraverbales, tono, timbre, silencios,… haciendo uso de iguales marcas retóricas, engreimiento, socarronería, jactancia, etc; mientras que en el caso de las mujeres y los hombres de luto se harán uso de muy diferentes marcas paraverbales, excitación y alegría en las mujeres, y queja, ironía, tristeza en el caso de los hombres de luto. Se busca la metáfora plástica provocada por la semejanza física o simbólica entre los personajes o situaciones presentadas. Si en nuestro grupo hay estudiantes cuya apariencia se acerca o se ajusta a la de los estereotipos elegidos, se puede valorar que sean estos alumnos o alumnas los encargados de representar los roles del estereotipo opuesto. De este modo se fuerza la parodia, ya que el humor es una de las vías más eficaces para invocar las emociones que abren la atención, motivan el aprendizaje y ayudan a obtener el grado suficiente de desinhibición controlada para estimular la creatividad. Para causar mayor impacto el formato y la edición se reproduce en los cuatro.

Así, el diálogo comenzaría en off sobre fundido a negro, mientras poco a poco se visualizan en primer plano las caras de los personajes y el encuadre se va abriendo incluyendo los elementos del contexto hasta mostrar por completo el escenario. En el caso de los snobs, el decorado tendrá las características del lujo (hasta un yate improvisado con cartón); los delincuentes se encuentran sentados sobre una mesa sencilla de oficina, en el suelo rehenes atados con los ojos vendados, se está produciendo el robo a un banco. Las mujeres están, por ejemplo, en un café y una de ellas luce un valioso anillo, se acaba de casar. Los hombres de luto están a la puerta del recinto donde se está velando al padre de uno de ellos. Los estudiantes comprenderán, así, que un relato contiene mucha más información de la que se conoce a través de los textos explícitos pero que sí necesita ser conocida por el equipo de rodaje. También comprenderá que todo lo que aparece en pantalla obedece a un propósito global, que puede ser encontrado en la integración de los significados aislados. Una vez filmado el videoclip, es el momento del visionado y del análisis de la representación de los estereotipos presentados. Por último se sacarán las conclusiones de cada fase del proceso apoyándose en la recapitulación de las observaciones que alumnado y docentes han ido haciendo.

Actividad 2. En el segundo trimestre, la actividad dará comienzo con el visionado de *El velo (7,5')*. Un breve videoclip que pone de manifiesto varios puntos de vista, en el caso de una niña de origen musulmán que en su primer día en el centro acude velada a clase y la profesora la persuade con dificultad de que se lo quite para entrar. Cuando lo hace, y es colocada frente a la clase para su presentación, se enfrenta a un grupo heterogéneo de expresión de identificaciones con varias cabezas cubiertas de diferentes modos. Con este video enlazamos los aspectos de la comunicación no verbal ligados a la imagen personal, a los prejuicios y las bases de la discriminación hasta la exclusión y el acoso. Los temas propuestos en el audiovisual y los asociados pueden originar un debate que enriquezca el perfil de los personajes y situaciones que se crearán en la siguiente fase de la actividad.

En la segunda sesión se acometerá la realización de cuatro videoclips por grupo que abordarán el relato de un caso de acoso (bullying), desde cuatro puntos de vista bien diferenciados: la defensa del acusado de acoso por parte de su familia y del profesorado, con negación de la causa; la defensa de la víctima por parte de su familia y compañeros, con alegaciones de daños físicos y psicológicos; la exposición únicamente de los datos de los intervinientes en el suceso y de los hechos demostrables con testimonios contrastados y presencia en el escenario y, por último, la exposición breve de los hechos con datos mínimos de los protagonistas y con presentación de datos contrastados en investigación para dar cuenta de las posibles causas y factores de conflictos graves entre menores.

En este caso, los datos del evento son exactamente los mismos para todos los equipos de rodaje, pero tendrán total libertad para elaborar el guion del modo que les parezca más conveniente. Para ello, se repasarán los conceptos y funciones aprendidas el trimestre previo y se avanzará sobre el uso de las metáforas, en esta ocasión las que construyen los metarrelatos, asociando significados a imágenes que cobran sentido ligadas al contexto de la obra. La actividad termina con el visionado y debate sobre los procesos, los contenidos, el poder de los estereotipos y el control de los efectos sobre la audiencia.

Actividad 3. Uno de los vectores más influyentes en la reproducción cultural y en el reforzamiento de actitudes o de modelos y patrones de pensamiento es la construcción de metadiscursos a lo largo del tiempo a través de los medios de comunicación y cuyos efectos, de una forma científica, se pueden comprobar mediante un análisis de cultivo (Pérez del Río, 1996). Una forma de iniciarnos en comprender estos procesos en el espacio temporal limitado del aula puede ser a través del impacto que provoca la exposición a una acumulación de mensajes que ofrezcan de forma marcada un mismo patrón sin que ese sea su objetivo explícito. Este recurso es muy habitual en el mundo de la publicidad y, más concretamente, cuando interviene una figura femenina como refe-

rencia central. Por ello consideramos que el trabajo con anuncios es un comienzo para aproximarse a conocer los lenguajes y códigos publicitarios así como el tratamiento audiovisual de la representación de género.

La actividad comenzará con una sesión en la que se hará un visionado de los anuncios que los estudiantes hayan seleccionado en casa, solos o con ayuda, previo encargo por grupos: anuncios de fármacos y cosméticos, de alimentos, de productos de limpieza y de coches. Se trata de identificar cualquier estereotipo de género apoyándonos en la descripción de los perfiles de los personajes que hagan los estudiantes. Se espera que alumnos y alumnas tengan ya soltura suficiente para encarar con mayor autonomía y libertad una producción audiovisual, en la que los equipos de rodaje utilicen la estrategia de la simulación para recrear con hipérboles, ironía, humor y cualquier ruptura de marco que permita poner en solfa los estereotipos denigrantes en materia de género.

La siguiente sesión se dedicará al visionado y debate sobre el tratamiento de género en los medios de comunicación.

Evaluación de las actividades

El interesante estudio de Schilder, Lockee y Saxon (2016), acerca de los retos que plantea la evaluación en la Educación Mediática, cita al inicio: "Es la vieja pregunta: ¿Cómo podemos oponernos a los prejuicios sin mostrar prejuicios contra las personas que tienen prejuicios? En la enseñanza, ¿cómo evaluamos lo abierto de mente que es alguien sin que nosotros mismos tengamos la mente cerrada acerca de la mentalidad cerrada" (2016, pp. 32, 34).

No es nuestra intención dar respuesta a esta pregunta a la que podríamos añadir la dificultad de medir emociones y pensamientos en el incipiente desarrollo de una competencia tan robusta como desatendida. Sino que, como mencionamos más arriba, se trataría más bien de observar los procesos y procedimientos. Mediante la escaleta que cada equipo de rodaje completará y entregará al término de cada actividad,

nos aseguramos de que la comunicación ha sido eficaz o si existe alguna confusión o laguna por subsanar, ya que lograr la percepción de facilidad en todos los procesos es fundamental para incitar la iniciativa autónoma una vez finalizado el curso. Sin embargo, consideramos que el proyecto abarca el tiempo suficiente para que la intensidad de las actividades haya cubierto más que los conocimientos básicos de este tipo de saberes en todos los estudiantes, por medio de la familiaridad en la práctica repetida de los conocimientos y destrezas. Por otra parte, dentro de nuestro rol como observadores de los procedimientos completaremos una rúbrica, tanto para las técnicas como para los debates, que nos ayudará a corregir nuestros propios errores. Apostamos, pues, por un proceso de evaluación y autoevaluación continuas, ya que la certeza de las percepciones a nivel intelectual es difícil de precisar. "Cuando se trabaja con datos culturales solo se puede ser preciso en un nivel analítico cada vez y además solo por un momento" señalaría Hall (1981, p. 126).

A nivel global, los productos audiovisuales elaborados, sumados a los resultados de los debates recogidos en un documento, pueden dar cuenta de si la integración de los cuatro factores principales en el modelo de Dewey: experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación, se ha hecho de forma adecuada.

Fin del proyecto: la edición conjunta de los 12 videoclips tiene dos fines: su exhibición ante la comunidad educativa y las familias, para compartir el aprendizaje y las habilidades adquiridas y promocionar los beneficios de la educación mediática; y disfrutar de la sesión en un clima de fiesta que se habrá preparado entre los docentes y el grupo, porque un gran logro bien merece una recompensa.

Caminando hacia el futuro

Los lenguajes no verbales componen uno de los ámbitos de la competencia comunicativa de mayor importancia para la comprensión adecuada de la comunicación en cualquier interacción social y, sin em-

bargo, son hasta hoy día completos desconocidos para los estudiantes que egresan del sistema. Más allá:

> La falta de atención a las cuestiones relativas a la mente inconsciente ha de ser considerada también una carencia con peligrosas consecuencias. Los ciudadanos, en el mejor de los casos, son capaces de procesar informaciones explícitas, pero incapaces de comprender cómo socializan las emociones o cómo se transmiten ideas y valores a través de los relatos. (Ferrés *et al.*, 2013, p. 142).

La introducción de la competencia mediática en las escuelas está obligada a recoger estos lenguajes, y su gran peso en la comunicación real y virtual, como materia fundamental para para alcanzar cierto dominio en las producciones propias de cualquier tipo de mensaje. Entroncando con los avances en la comprensión de cómo trabaja el cerebro (Ferrés, 2014), a la hora de aprender a partir de una experiencia cargada de estímulos a los que el estudiante buscará el sentido y la explicación de lo percibido, relacionando ideas y conectando los nuevos conceptos, lo contemplado y descrito intelectualmente, con un proceso de reflexión personal conducido de forma natural y espontánea a partir de la experiencia vivida, en este caso, como prosumidor de contenidos audiovisuales. Así, el sistema educativo afrontaría por fin su responsabilidad con los estudiantes, no dejándolos inermes ante el tejido comunicativo que transmite significados a través de emociones, que busca racionalizaciones, que modifica actitudes de modo inconsciente o que refuerza patrones y prácticas perjudiciales para la ciudadanía. Y enseñándoles que el valor del aprendizaje no reside tanto en la retención de los resultados como en la práctica de activar y enriquecer los mecanismos mentales del ejercicio crítico, para encontrar y expresar la voz y la creación propia, y su mejor relación con la colectiva para la mejora de la sociedad que habitan.

Bibliografía

Aguaded, I. y Urbano Cayuela, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Revista Comunicación y Hombre*, 10, 25-36.

Ferrés, J., Masanet, M. J. y Marta-Lazo, C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social, 18,* 129-144.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional.* Colección Comunicación Educativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Hall, E. T. (1981) El lenguaje silencioso. Alianza Editorial. Madrid.

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Pérez Del Río, P. (1996). *Psicología de los Medios de Comunicación.* Madrid: Ed. Síntesis.

Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental, 10,* 89-102.

Schilder, E., Lockee, B., y Saxon, D. P. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education, 8*(1), 32-48. Recuperado de: http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=jmle

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores.* Ediciones UNESCO.